

Kleinbach, Karlheinz

## **Erzählte Räume – Skizze einer Ortskunde unter sonderpädagogischem Aspekt**

*Heilpädagogik online (2003) 2, S. 20-44*



Quellenangabe/ Reference:

Kleinbach, Karlheinz: Erzählte Räume – Skizze einer Ortskunde unter sonderpädagogischem Aspekt - In: Heilpädagogik online (2003) 2, S. 20-44 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-116043 - DOI: 10.25656/01:11604

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-116043>

<https://doi.org/10.25656/01:11604>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Karlheinz Kleinbach

## **Erzählte Räume – Skizze einer Ortskunde unter sonderpädagogischem Aspekt**

**Wissen wir, wie Kinder und Jugendliche mit Behinderungen oder Benachteiligungen sich in ihren Lebens-Räumen auskennen und orientieren? Wie beeinflusst der tägliche Transit mit dem Schulbus den Aufbau von Raumvorstellungen? Es könnte, so meine These, pädagogisch ertragreich sein, unsere eigenen Vorstellungen über das Raumerleben um den Begriff des Ortes zu erweitern und diesen zeitgeographisch zu bestimmen. Denn deutlicher und anders als Raumerleben wird der Ort durch eigene Erinnerung und soziales Gedächtnis und durch Wege bestimmt, die in ihm enden oder die sich in ihm kreuzen. Wege entstehen erst durch unsere Bewegung und das Nacheinander in unserem Erzählen. Bewegung und Erzählung sind dabei die Modi in denen Wege erzeugt und ‚gepflegt‘ werden. Eine Konsequenz der Berücksichtigung und Einbeziehung des Ortes in didaktisches Denken könnte auch darin liegen - gegenwärtig eher eine Peinlichkeit - neu zu befragen, was mit ‚Heimat‘ im Fach Heimat- und Sachunterricht in sonderpädagogischer Hinsicht gemeint sein könnte.**



(Abb. 1)

*„verzelt die gschicht von end zu ort“*

*WALDIS, Es.4,56,91 (GRIMMS Wörterbuch Absatz 1352)*

## Ein Anfangsverdacht

Mit welchen Konstrukten gehen wir selbst um, wenn wir mit anderen Menschen (solchen mit Einschränkungen und Benachteiligungen zumal) Räumlichkeit thematisieren? Die Unterstützung und Erweiterung der Mobilität ist eine sonderpädagogische Aufgabe sonderpädagogischen Handelns; eine weitere ist die Anfrage danach, wo unsere Schüler 'hingehören', wo sie 'herkommen' und was solches Herkommen und Hingehören für sie selbst bedeutet. Das Aussparen dieser Fragestellung in der Sonderpädagogik ist auffallend. Denn die Aufmerksamkeit für diese Frage ist naheliegend und notwendig gerade in Zeiten von Migration und hoher Mobilitätserwartung und die damit verbundenen Zumutungen für Menschen in prekären Lebenslagen und Benachteiligung. Nun ist jedes *Hingehören* und *Herkommen* durchaus zwiespältig, solange über die Instanz solcher Ortsbestimmung nicht verfügt wird. Dies gilt beispielsweise innerhalb einer sonderpädagogischen Überprüfung. Die Frage nach dem richtigen Lern-Ort wird damit beantwortet, dass dem Schüler bestimmte Orts-Qualitäten attestiert werden. Nun bezeichnet ‚Lernort‘ nicht nur metaphorisch den Schultyp oder Schulart in einer abstrakten ‚Bildungslandschaft‘ sondern *zeigt* auch auf eine konkrete Schule.

Bis vor einigen Jahren konnte jeder Stadtfremde eine Schule für Geistigbehinderte oder eine Schule für Körperbehinderte von einer Grundschule durch das Verkehrsaufkommen vor und nach dem Unterricht unterscheiden. Das hat sich gründlich geändert. Der Unterschied liegt inzwischen nur noch im größeren Fahrzeugsortiment vor der Grundschule. Kinder werden „aus Gründen der Sicherheit“ mit dem Auto der Eltern direkt bis vor die Schultür gefahren, denn schließlich ist ja der Autoverkehr gefährlich<sup>1</sup>. Und

---

<sup>1</sup> Dies setzt sich fort in der Aufmerksamkeit theoretischer Konstrukte zur Mobilität Jugendlicher. So ist der Forschungsansatz der Arbeitsgruppe um Claus Tully vom Deutschen Jugendinstitut völlig

Bedenken keimen auf, ob die Schüler denn überhaupt noch ihr eigenes Lebensumfeld „erlaufen“ oder nur noch „erfahren“. An der Pädagogischen Hochschule Heidelberg reagiert man auf den Trend mit dem „Projekt Mobilitätserziehung an Heidelberger Grundschulen“. Wir Erwachsenen betreiben Mobilitätserziehung, haben das ‚Problem Verkehr‘ aber selbst nicht im Griff.

Schüler an Schulen für Körperbehinderte und Geistigbehinderte werden überwiegend mit dem Schulbus zur Schule gefahren. Was wissen wir über solche Transits zwischen zwei sozialen Treffpunkten? Wie werden Schulwege von Kindern und Jugendlichen erlebt? Und vor allem: Warum ist die Thematisierung solcher ‚Ortswechsel‘ überhaupt notwendig? Lehrerinnen und Lehrer teilen solche Erfahrungen mit ihren Schülern gemeinhin nicht, eher sind es Zivildienstleistende oder junge Frauen, die im Rahmen eines Freiwilligen Sozialen Jahres, Kinder und Jugendliche zur Schule und nach Hause fahren. Dabei erleben sie, wie ‚Fahr-Schüler‘ Verkehrssituationen kommentieren, ihr Vesperbrot essen, einander erzählen von der Schule oder von zuhause, sich und andere ärgern, ihre Schultasche auspacken, sich um- und ausziehen, Mitgebrachtes zeigen. Abwechslung bieten Geschwindigkeitskontrollen, Umleitungen, Pannen, Staus. Solches erleben Fahr-Schüler in der *inneren Unbeweglichkeit* einer Ordnung. Einer Sitz-Ordnung des Busfahrers, die sich vielleicht orientiert an der Reihenfolge des Aussteigens oder an Unverträglichkeiten.

Wie beschreiben solche Kinder, wo sie wohnen? Wie verbinden sie *Orte* miteinander? Wir haben sie alle schon hängen sehen in Klassenzimmern: jene Landkarten, auf denen mit Pfeilen oder Fähnchen die Wohnorte der Schüler markiert sind. Zwar wissen wir längst, dass *Orientierung* – zumal unter den erschwerten Entwick-

---

abstinent gegenüber der Personengruppe behinderter und sozial benachteiligter Kinder und Jugendlicher (TULLY 1999).

lungsbedingungen unserer Schüler – so nicht zustande kommen kann. Andererseits machen wir schulische und/oder therapeutische Angebote, in denen *Orientierung* ausdrücklich thematisiert wird: die Themenbereiche ‚Räumliche Umgebung‘ und ‚Gemeinde und Öffentlichkeit‘ im Bildungsplan der Schule für Geistigbehinderte oder durch Psychomotorik und Motopädagogik. Doch ist uns selbst dabei klar, wie das Erleben von Strecken zu Konzepten des Räumlichen und Topologischen führt<sup>2</sup>?

Die Frage nach dem Ort wird in (sonder-)pädagogisch einheimischen Theoriebeständen gestellt unter den Titeln ‚*Heimat*‘ (GIEL 2000)’, ‚*Milieu*‘ (LIPPITZ 1989), ‚*Quartier*‘ (SCHUHMANN 1999) und ‚*Lebenswelt*‘ (SPECK 1993, BRÖCHER 1999). Es erscheint jedoch ertragreich, zunächst den *sozialwissenschaftlichen* Blick auf Räumlichkeit und Ort dazustellen. Dabei fällt auch, dass *Raum* gegenwärtig für die sozial- und kulturwissenschaftliche Reformulierung geisteswissenschaftlicher Perspektiven so etwas wie den theoretischen Fluchtpunkt bildet (WEIGEL 2002, PRIGGE 1998).

### **Was ist ein Ort?**

In seiner Analyse zur ‚*Sprache des Raumes*‘ hatte Georg Simmel bereits zu Beginn des vorigen Jahrhunderts den *Zwischenraum*, den Raum zwischen Menschen, als den eigentlichen Ort in dem sich Soziale und Politisches konstituiert umschrieben. Dabei sind für Simmel die Grundqualitäten der Raumform (Ausschließlichkeit, Begrenzung, Fixierung, Nähe und Distanz, Bewegung) für unterschiedliche Gestaltung sozialer Formen relevant (SIMMEL 1992). Michel Foucault wird diesen Zusammenhang in den siebziger Jahren radikalisierten. In seinem Vortrag ‚*Andere Räume*‘ von 1967 werden

---

<sup>2</sup> Für das ‚Kartenlesen‘ gilt die Reihenfolge in umgekehrter Richtung: woran erkenne ich den Bezug zwischen der auf der Karte eingetragenen Anhaltspunkte und meinem aktuellen Standpunkt? Psychomotorische Literatur und Mobilitätstraining beschäftigen sich eingehend mit *Orientierung*,

Räume zu Signaturen materieller und symbolischer Praktiken einer Mikrophysik der Macht. Seit FOUCAULT lassen sich Räume im Dispositiv des Überwachens untersuchen und darstellen (FOUCAULT 1991). Beide Konzepte sozial markierter und sozial markierender Räume reformuliert Michel de CERTEAU grammatologisch in seiner „Kunst des Handelns“ (CERTEAU 1988), in dem er den Aspekt der kulturellen Praktiken der Bewohner und Nutzer solcher Räume hervor hebt. ‚Grammatologisch‘ nenne ich seine Perspektive, weil er die alltäglichen Handlungsweisen in einer Art Rhetorik beschreibt. Diese Rhetorik zeichnet neben den materialisierten auch unsichtbare Spuren in Räume ein. Anders als bei Simmel und Foucault ist für CERTEAU der Raum dabei nicht Ursache und Grund sozialer Sachverhalte, sondern er lässt sich als Text betrachten, dessen Zeichen und Spuren semiotisch, grammatologisch und archäologisch entziffert werden können. Simmel, Foucault und CERTEAU stellen nachfolgend gewissermaßen meine eigene Orientierungsachse dar.

Den aktuellen *konzeptionellen* Forschungsstand innerhalb der Soziologie versammeln Regina BORNMANN (2001, 233-306) und Marlo RIEGE/Herbert SCHUBERT (2002). Dabei konstatiert Bornmann u.a. ein verändertes sozialwissenschaftliches Verständnis von ‚Raum‘ und ‚Zeit‘ als den beiden grundlegenden Kategorien menschlicher Erfahrung. Dies zeigt sich für sie nicht zuletzt an der disziplinären Aufmerksamkeit für *kulturelle* Mechanismen und Weltdeutungen in denen sich beide Dimensionen aufeinander beziehen. So hat sich die Soziologie in den vergangenen Jahren erneut „den Subjekten und den kognitiven Territorien ihrer Wahrnehmung“ (BORNMANN 2001, 241) zugewandt, also der Mikroeben handelnder Menschen und ihren Interaktionen. Deshalb

---

allerdings gibt es eine auffallende Abstinenz bezüglich dieser Übergangsfrage (vgl. Röttgen/Müllenbruch: Ort und Richtung, 1987)

wurde auch Körperlichkeit und Territorialität wieder zu einem vordringlichen Thema der Soziologie<sup>3</sup>. Dabei werden etwa zurückgelegte Wege durch den Raum als zeitliche Strukturierungen gefasst und begriffen. Der Lokalisierungsaspekt von ‚Geschichte‘ wird hervorgehoben. GIDDENS fasst beides im Ausdruck *Zeitgeographie* (1992) zusammen. Darin zeigt sich eine Verschiebung der theoretischen Aufmerksamkeit, nämlich die Abkehr von ontologisierenden Zugriffen (*Stadt, Region, Quartier* usw.) hin zu sozialen Praxen (*Regionalisierung, Globalisierung, Verstädterung* usw.). Solche Praxen bringen Sozialwelt, deren symbolisches Rüstzeug, ihre materiell-physischen sowie sozialen Konsequenzen allererst hervor (RIEGE 2002, 35). Wenn in der Soziologie gegenwärtig von *epistemologischen* Betrachtungsweisen gesprochen wird, dann ist darin die konstruktiv-produktive Ebene des alltäglichen außerwissenschaftlichen Redens über Räumlichkeit sowie seine analytische Distanzierung im soziologischen Zugriff enthalten.

*Woran lässt sich das aktuelle Interesse an ‚Raum‘ außerhalb der Wissenschaft konstatieren?*

Es gibt in den vergangenen Jahrzehnten nicht nur eine neue Aufmerksamkeit für alte Bausubstanz (Denkmalpflege). Ökologie und Umweltschutz wurde zum Oberbegriff für eine Vielzahl unmittelbar erfahrbarer Defizite und entsprechender lokaler Initiativen. Und AKW-Initiativen haben ein neues Verständnis regionalen Agierens entwickelt. ‚Heimat‘ steht nicht mehr unter konservativer Definitionsmacht, sondern kann sich der Aufmerksamkeit von Liedermachern, Mundartdichtung, Theater, Ge-

---

<sup>3</sup> Das Kapitel 5 der Arbeit von Regina Bornmann kann als kommentierte Bibliographie gegenwärtiger soziologischer Konstrukte des Raumes gelesen werden. Unterschiedliche Weiterführungen der sozialgrafischen Raumanalyse versammeln Marlo Riege und Herbert Schubert (2002). Es werden u.a. Beispiele konkreter Sozialraumanalyse vorgestellt. Hierbei werden die Forschungsperspektiven Lebensalter, Migration, Gender berücksichtigt. Erstaunlich ist allerdings, dass es in Deutschland gegenwärtig keine laufenden Forschungsvorhaben gibt, die Mobilität, Raumorientierung, Identität und Verortung aufeinander beziehen und als relevante sonderpädagogische Fragestellung aufzeigen.

schichtswerkstätten sicher sein. In Verwaltungsreformen, wirtschaftlichen Standortfaktoren<sup>4</sup>, politischer Partizipation, Verkehrs- und Infrastrukturentwicklung nimmt eine regionale oder regionalisierende Argumentation zu.

***Befinden wir uns in einer „Epoche des Raumes“ (FOUCAULT)? – Aspekte gegenwärtiger Konzeptionalisierung des Raumes***

Regina BORNMANN möchte zeigen, dass gegenwärtig keine überzeugende, d.h. konzeptionell ‚saubere‘ Einbindung räumlicher Kategorien in Modelle der Konstruktion sozialer Welt vorliegt. Für sie liegt die Ursache darin, dass gegenwärtige Konzepte ihr Verhältnis zu essentiellen, vormodernen Raumvorstellungen nicht ausreichend klären. Auch die konstruktivistische Wende in den Sozialwissenschaften brachte hier keine Klärung<sup>5</sup>.

Mit seinem Aufsatz über den Raum erweitert FOUCAULT (1991) u.a. auch das sozialwissenschaftliche Begriffsinventar um *Konfiguration*. Die bisherigen Leitbegriffe *Struktur* und *Funktion* werden dadurch nicht abgelöst, denn die Konfigurationen, die Foucault gebraucht sind *relativ, veränderlich* und *kontingent*. Eine Konfiguration enthält ‚ordnende‘ Ladungen und wirkt gleichzeitig epistemisch<sup>6</sup>. Indem FOUCAULT hier die mikrosoziologische Ebene betritt schließt er – nicht nur begrifflich – an Simmel an, der beinahe hundert Jahre zuvor von der sozialen „Wirksamkeit einer besonderen Raumkonfiguration“ ausgeht (SIMMEL 1908, 460; cit. BORNMANN 2001, 258).

---

<sup>4</sup> So gilt etwa Regionalspezifität als „weicher Standortfaktor“ (Bornmann 2001, 238)

<sup>5</sup> So kann man etwa dem psychologischen Holismus des ‚kollektiven Gedächtnisses‘ von Halbwachs nicht durch eine individualistische Sichtweise entgehen. Benno Werle zeigt im ersten Band seiner Sozialgeographie alltäglicher Regionalisierungen (Stuttgart 1995), dass und wie sich in Raumontologien unbemerkt in sozialwissenschaftliche Modelle sozialen Handelns einschleichen und dadurch möglicherweise auch soziales Handeln ‚ontologisieren‘.

<sup>6</sup> Ein produktiver Begriff zeichnet sich aus durch ordnende und zugleich epistemische Leistung.



Die Wiederaufnahme eines dynamischen und zugleich dynamisierenden Raumkonzeptes der Konfiguration findet man nicht nur in epistemologischen Ansätzen. Diese Perspektive ist auch in handlungsorientierten Ansätzen aufzufinden: Raum gilt dabei sowohl als gestaltende Kraft sozialen Lebens und als Produkt solcher Gestaltungen. Der Raum ist nicht eine statische, fertige Größe mit einer festen Materialität, sondern ist „eine variable Sphäre, die permanent symbolisch neu ausgehandelt und definiert wird“ (BORNMAN 2001, 269). Weil der aktivistische Unterton wenig überzeugend klingt, sind solchen dynamischen Konzepten der Raumorganisation deshalb institutionelle Formen beigesellt, die den ‚variablen Sphären‘ so etwas wie Erwartbarkeiten zuschreiben. So können Konfigurationen, etwa die Gestalt von Orten, als *metasoziale Kommentare* (GEERTZ) gelesen werden. Raum wird als gelebte Örtlichkeit sowohl zum Ausdruck und Ergebnis als auch Anleitung für kulturelle und sozialer Praxis. Der Raum wird zum sozialen Ort, gewissermaßen zugleich Objekt und Subjekt von Ordnungsleistungen. Hier liegt auch Benno WERLENS disziplinübergreifende Aufmerksamkeit, „das alltägliche Geographie-Machen der handelnden Subjekte“ (WERLEN 1987, 2). Er untersucht mit seiner Forschungsgruppe die kognitiven, symbolischen, handlungspraktischen und institutionellen Ebenen von Regionalisierung und die Einschreibung kultureller und sozialer Texturen in konkrete Räumlichkeiten. Der aus der Ethnologie stammende Begriff ‚siting culture‘ beschreibt m.E. treffend das Doppelgesicht dieses Konzepts.

Anders als handlungstheoretische und epistemologische Ansätze betonen *place*-Konzepte die Art sozialer Reproduktion mittels ‚Raum‘. Solche Konzepte beziehen sich auf BOURDIEUs Theorie der Praxis: „Der angeeignete Raum ist einer der Orte, an denen Macht sich bestätigt und vollzieht, und zwar in ihrer sicher subtilsten

Form: der symbolischen Gewalt als nicht wahrgenommener Gewalt“ (BOURDIEU 1993, 27; cit. BORMANN 2001, 295). Entscheidend ist allerdings, dass der Raum nicht nur Zwangscharakter trägt, sondern Handeln ermöglicht, offen ist für reflexive Gestaltung. Hier werden *Ort* und *Region* in neuer und produktiver Weise aufeinander bezogen. So lässt sich ein Haus beschreiben als Ort vielfältiger und zahlreicher Interaktionen und Regionalisierungen. Darin gibt es Stockwerke und Zimmer mit unterschiedlicher Einrichtung. Die Interaktionen der Hausbewohner und Besucher sind nicht nur bestimmten Zonen sondern auch Tageszeiten zuzuordnen. Sie unterscheiden nicht nur öffentliche und private Zonen und Bereiche, sondern ihr Alltag ist raum-zeitlich ausgelegt: manche Zonen (Zimmer, Stellen, Bereiche) werden eher tagsüber, manche nachts genutzt (vgl. GIDDENS 1992, 171f). Regionalisierung erweitert räumliche Konzepte um die zeitliche Dimension. Orte sind in diesem Ansatz deshalb nicht denkbar als absolute Raumpunkte. Vielmehr zeichnet sich ein Ort aus durch ‚Teilnahmebedingungen‘. Diese können durch Praxen kollektiver oder individueller Art, durch Eigentumsrechte, durch Erinnerung hinterlegt und gewährleistet sein. Oder sie werden ausgehandelt („Wer wird als nächster bedient?“).

Die pädagogische Reichweite einer solchen Konzeption lässt sich abschätzen an der gängigen Vorstellung von ‚Schule als Lebensraum‘. Auch bei der Wohnzimmer-Heimeligkeit mancher Klassenzimmer und Schulen<sup>7</sup> kann diese Pathosformel nicht darüber hinwegtäuschen, dass der *Zugang* zu diesen Räumen für Schüler weitgehend verregelt und verriegelt ist. Denn nur an etwa 190 Tagen im Jahr ist die Schule während der Unterrichtszeit überhaupt

---

<sup>7</sup> Damit verbunden ist eine tabuisierte Frage: Sind Sonderschullehrerinnen die besseren Mütter? Meines Wissens gibt es bisher nur eine einzige, allerdings kaum beachtete Untersuchung dazu. Ingeborg Hack-Zürn: Die Sonderschule als Bildungsinstitution mit Familiencharakter, Bielefeld (Kleine) 1994.

geöffnet. Für Schüler mit Körperbehinderung etwa ist sie ohnehin nur mit organisiertem Fahrdienst erreichbar. Dieses ‚Verkehrsleitsystem‘ garantiert für einen großen Teil der Schüler mit einer Behinderung also wohl eher Immobilität. Die in vielen Schulen aufgehängte Karte mit markierten Wohnorten der Schüler dokumentiert so gesehen eher eine Unmöglichkeit.

### **Versuch einer *formalen* Bestimmung**

Ein ähnliches Verständnis wie das der Zeitgeographie wird dem ‚Ort‘ im althochdeutschen Sprachgebrauch zugrunde gelegt. Mit Ort ist eine Grenze, ein Rand, ein Endpunkt, gar ein riskanter Platz gemeint. Seit dem 12. Jahrhundert war die Bedeutung des Ortes gefüllt mit Risiko, Gefährdung, ja sogar Unheimlichkeit<sup>8</sup>. Ein Ort ist nicht gemütlich, sondern entlegen, am Rand gelegen, vielleicht gar in Zonen des Übergangs, der Grenze. Und dies nicht nur in topographischer Hinsicht, sondern durchaus als Stätte, an der einer zu Tode gekommen ist durch Unglück oder Mord<sup>9</sup>. Deshalb gibt es keine ‚natürlichen Orte‘, denn „jede Art von Ortsbestimmung hat im Innersten etwas zu tun mit dem Verständnis für den *Sinn* eines räumlichen Zusammenhangs“ (DEMUTH 2002, 14; herv. Kleinbach). So wie eine Uhr, ehe sie verwendet wird als Wecker oder Stechuhr, die Zeit *informiert* also in Form bringt, so verhält es sich mit Raum und Ort. Orte *informieren* den Raum. „Als Einfaltung und Ausfaltung (oder Entfaltung) des Raums sind sie ein fundamentaler zivilisatorischer Komplex: Raumkomplikation und Raumexplikation. Formal geknickte Dreidimensionalität und sodann formatierte Wahrnehmung“ (DEMUTH 2002, 15). Deshalb können Orte nicht gleich gültig (nichttrivial) sein sondern sind stets singuläre

---

<sup>8</sup> Vgl. Grimms Wörterbuch Online-Version: <http://www.dwb.uni-trier.de/index.html> (entnommen 12.12.02)

<sup>9</sup> Geht es im öffentlichen Streit um den Standort und die Gestaltung des Holocaust-Denkmals in Berlin nicht eigentlich um Formen kollektiven Orts-Gedächtnisses?

Informationsmedien: ihre Signifikanz ist nicht auf eine Skala einzutragen und sie gewinnen Signifikanz auch nicht durch Vergleich mit anderen Orten sondern stets durch Selbstbezüglichkeit. Orte können nicht in Konkurrenz zueinander treten, Konflikte zwischen ihnen ergeben sich eher durch das, was sie trennt, was dazwischen liegt. Dies ist nicht einfach nur Zwischenraum<sup>10</sup>. Vielmehr wird *Distanz* zum (technischen) Problem von Erreichbarkeit und Passage. Diese Bedeutung steckt in der Angabe ‚vor Ort‘ für den Bergmann, Lehrer und Streifenbeamten. Treibt jener im Flöz den Förderort voran, so sichern Streifenbeamte und Lehrer die losen Enden einer Organisationsstruktur.

### **Routen statt Karten**

Zunächst eine kleine Urlaubsnachlese. Ich bin zu einem jener berüchtigten Feriendia-Abende eingeladen worden. Der Hausherr öffnet eine Flasche mitgebrachten Rotwein („auf Naxos hat der unvergleichlich viel besser geschmeckt!“). Anschließend werde ich detailgenau vertraut gemacht mit der lokalen Gastronomie („Ein unglaublich nettes Restaurant, und so nahe beim Hotel“) sowie überaus günstigen Einkaufsmöglichkeiten („Für mich gab’s dort gleich einen Preisnachlass“). Weil das gewissermaßen zur Standardrhetorik jeder Urlaubserzählung gehört, kann ich meine erlebnistrunkenen Gastgeber gut verstehen. Denn ebenso wie jene habe auch ich ähnliche Situationen erlebt, an anderen Orten. Dem gastronomischen hours d’oeuvre folgt der visuelle Nachtschisch: Dias, die – wenn ich Pech habe – nur mehr als Stichwortgeber längerer Erzählungen dienen. Diese Erzählungen wiederum führen zu teilweise umfänglichen Auseinandersetzungen der Zurückgekehrten

---

<sup>10</sup> Um den Zwischenraum kümmert sich in nahezu obsessiver Weise die Kartografie; als das Unvermessene soll es mittels Messrute und Boussole beseitigt werden, die als ‚obscure Örtlein‘ und ‚Schandflecken‘ auf den Karten weiß bleiben (vgl. REICHERT 1999). Thomas Pynchon hat mit seinem Roman „Mason & Dixon“ (dt. Hamburg 1999) zwei Beseitigern ein großartiges Denkmal gesetzt.

über die Chronologie stattgefundenener Ereignisse („vor Delphi“, „nachdem wir das nette Ehepaar aus Castrop-Rauxel...“). Beim Erzählen vom Urlaub geht es nicht um die einfache Formel ‚Dia plus Kommentar‘. Denn was ich an diesem Abend erleben darf ist eine Art Multimedia-Performance möglicherweise mit Doppelmoderation, angefüllt mit *Geschichten* über den Reiseführer („was der nicht alles auf eigene Rechnung macht“), den obligaten Zuspätkommer in jeder Reisegruppe („natürlich Einzelreisender: unglaublich nett, kriegt nichts auf die Reihe, aber immer eine Ausrede“), dem Fluchtverhalten und glücklichen Entdecken unschuldiger Orte („kaum Deutsche“). *Erzählte Räume* bis mir an diesem Abend Hören und Sehen vergeht.

Im Mittelalter waren alle Karten Routenkarten, d.h. gradlinige Spuren von Wegstrecken. Diese Karten dienten als Handlungsanweisungen für Pilger. Welche Städte mussten sie passieren auf ihrem Pilgerweg? Wo konnten sie anhalten, sich ausruhen und beten? Welche Orte sollten sie besser meiden? Aus diesen Karten waren die Entfernungen als Wegetage angegeben. Für Pilger war solch eine Karte eine Art Memorandum das Handlungen vorschreibt wie ‚Tanzschritte‘ einer Liturgie. Die eingezeichnete Route als *medial gespeicherte* Ortsverbindung verschwindet auf späteren Karten ebenso wie die Praktiken, die sie hervorgebracht haben. Die Wegstrecken bleiben jedoch in den *Erzählungen* erhalten. Und die großen Erzählungen sind tatsächlich Reiseberichte (Odyssee, Exodus, Parzival). Erzählte Abenteuer sind Handlungsgeografien. Orte sind dabei Fixpunkte, die durch die Erzählung nacheinander verbunden sind. *Knoten* an denen etwas geschieht, in denen sich etwas verzweigt (etwas möglich ist und auf etwas Tatsächliches reduziert wird). Orte *entstehen* dann und dort, wo Entscheidungen

getroffen werden, wo etwas passiert (Märchen, Kriminalroman). Orte sind demnach Tatorte<sup>11</sup> in einer Handlungs- oder Erzählkette. Ist es Zufall, dass Kinder ihr Zuhause eher im Route-Konzept und nicht als Karte beschreiben? D.h. Kinder formulieren eher im ‚du gehst‘-Modus (Nach der Wohnungstür gehst du durch den Gang) und weniger im ‚es gibt‘-Modus (Neben der Küche ist mein Zimmer...). Negativ formuliert würde dies wohl bedeuten: dort wo Erzählungen verschwinden oder unmöglich gemacht werden kommt es zu Raumverlust, zu einem Rückfall in eine beunruhigende, schicksalhafte und ungeschiedene Totalität (HALBWACHS 1985, 130).

### **Fragen an die Konzeptionalisierung einer *Ortskunde***

„An Augustes Hand ging ich hinaus auf die Strasse. Die Entdeckung der Stadt ist verbunden mit dem Druck von Augustes Hand“ (WEISS 1961, 18.). Da erinnert sich einer ans Hinausgehen auf die Strasse. Hinaus auf *die* Strasse, nicht irgend *eine*. Heraus aus der elterlichen Wohnung, nicht alleine sondern unter Aufsicht der Hausangestellten. Nicht der Mutter, um die „alles unbeständig, kochend, wirbelnd“ war, sondern an der Hand von Auguste, „fest umrissen, mild und bleibend ... von Anfang an alt, uralt“. An der Hand entdeckt der kleine Peter (\*1916) die Stadt. Der Druck von Augustes Hand soll die Aufmerksamkeit auf bestimmte Stellen und Situationen lenken. Was werden dies wohl für Stellen und Situationen gewesen sein? Ladengeschäfte, Gassen, Arkaden, Packhäuser, Lastkräne, Schiffe, eisenbeschlagene Räder, das Überqueren der Strasse, einen Park, eine Pferdekutsche, die Eisenbahn, Plakate, den Jahrmarkt, einen Fassadenkletterer. „Ich fragte Auguste, was das sei ein Fassadenkletterer. Sie wusste es nicht ..... Auguste

---

<sup>11</sup> Die Konstitution von Orten geschieht in Korrespondenz mit *Unorten und Abwesenheit*. Das zeigt u.a. Freuds häufig zitierte Holzspulen-Geschichte.

wusste nie mehr als ich, alles sahen wir mit dem gleichen Erstaunen“ (a.a.O., 20).

Selbst wenn Auguste „*nie mehr als ich (wußte)*“, so war doch die Wahrnehmung des kleinen Peter gelenkt. Ist dies eine nichtsprachliche Form des *Zeigens*? Ortskunde als ein gemeinsames Kundigwerden, sich Kundigmachen im Durch-Gang, im Gehen und einander Berühren, das nicht unterschiedslos und gleichbleibend ist. Das ist kein Liebkosen oder Streicheln sondern ein Vergewissern auf ein Drittes hin, eine erstes didaktisches Dreieck. Und auch hier: aus der Erzählung entsteht keine Karte, keine Übersicht aus der Vogelperspektive. Hinzu kommt – und wir alle haben dies schon erfahren – der Orts-Sinn ist nicht nur visuell: der Mief der Metrogänge, Braunkohlengeruch, Baulärm, Polizeisirene, die Straßenbahn in Kurvenfahrt. Lebensräume werden erzählt, sie entstehen in der Kommunikation, indem Menschen einander etwas Zeigen (Deixis), dabei Wege zurücklegen und sich darin vergewissern<sup>12</sup>.

Sonderpädagogisches Handeln richtet besonderes Augenmerk auf die Bedingungen, die es Kindern und Jugendlichen erschwert, solche Vergewisserungsformen zu bilden. Solche erschwerten Bedingungen können sich beziehen auf Mobilität/Motorik, Kognition, Ökonomie, Migration und Asyl, familiäre Konstellationen, Modalitäten des Wahrnehmens, auf die Bereiche Arbeit, Wohnen und Freizeit bei Erwachsenenwerden. Daraus ergeben sich eine ganze Reihe sonderpädagogisch relevanter Inhalte:

---

<sup>12</sup> “Each totemic ancestor while travelling through the country, was thought to have scattered a trail of words and musical notes along the line of his footprints, and (...)these Dreaming-tracks lay over the land as <ways> of communication between the most far-flung tribes. „A song“, he said, „was both map and direction-finder. Providing you knew the song, you could always find your way across the country. (...) In theory, at least, the whole of Australia could be read as a musical score. There was hardly a rock or a creek in the country that could not or had not been sung (...) every <episode> was readable in terms of geology...” Bruce Chatwin, *Song-lines*, Hamondsworth 1988 (cit. ASSMANN 1999, 304 Fußnote 7); eine Raumerzählung ist auch der Film *Lisbon Story* von Wim Wenders.

Die Thematisierung des Orts führt zur Frage nach den *Identitätsentwürfen* von Menschen. Wann und unter welchen Bedingungen konstituiert sich der eigene Weg (Biographie)?

Wer ‚Ort‘ sagt, *besetzt* zugleich eine Stelle im sozialen Raum. Fragen nach dem Ort beinhalten deshalb immer *Machtfragen* (z.B. soziale, politische ökonomische Kontrolle).

In *ethischer* Hinsicht geht es um Fragen der Fundierung solcher Geltungsansprüche und deren Formulierung (z.B. Gerechtigkeit, Unverletzlichkeit, Fürsorge, Verantwortung und nicht zuletzt Generation).

*Bildungstheoretisch* steht Ort für die Frage nach dem Verhältnis von Gedächtnis und Erinnerung, der Tradierung von und Generierung von Wissensbeständen (Praxis-Formen des Lernens).

Nicht zuletzt geht es um den Unterschied zwischen Strategie und Taktik und deren Bedeutung für das eigene Handeln von Kindern und Jugendlichen.

*Strategien* sind Zuweisungspraktiken, in denen sich ein Raum konkret und symbolisch konstruiert, z.B. eine Sitzordnung, die Einrichtung eines Arbeitsplatzes, eines Warteraumes, einer Vorladung usw. Schnellstrassen, Einkaufszentren, öffentliche Plätze, Treffpunkte, Durchgangslager, Bahnhöfe und Bushalte sind nach solchen Zuweisungsstrategien ausgelegt. *Taktisch* müssen jene mit dem Terrain zurechtkommen, das andere (die sie oft nicht zu Gesicht bekommen) für sie eingerichtet haben. Und sollte dies doch vorkommen, dann werden sie begrüßt mit „Bin schon da“ oder „Besetzt!“. Im Zusammenhang mit Taktik spricht Clausewitz deshalb nicht zufällig von der ‚List des Schwachen‘ und vergleicht sie mit dem *Witz*. Taktik profitiert von Gelegenheiten, Lücken nutzen, wo keine Möglichkeit besteht Gewinne zu lagern.



## Ortsbesichtigung: Das Schlafzimmer

Was bedeutet die Frage nach dem erzählten Raum in ethischer Hinsicht? Orte sind der buchstäbliche *Grund* des Verstehens behauptet Aleida Assmann (ASSMANN 1983, 178). Man kann diese Formulierung nicht konkret genug nehmen. Leibphänomenologisch ist der Ort das Unterpfand gemeinsamer Erfahrung. Dass dies nicht zwingend für jeden Menschen gilt zeigt der belgische Film „Am achten Tag“ in dem ein junger Mann mit Down-Syndrom versucht, einen *Weg nach Hause zu finden*.

Gustav MESMER, Flugradbauer und Ikarus vom Lautertal, hat seine ganz eigene und treffende Ortsbestimmung formuliert: „Von der Post weg ist es das dritte Haus, das meinen Weltstand-Ort aufweist“ (Ausstellungskatalog „Der Flugradbauer vom Lautertal“ 1999). Wie weist einer seinen Weltstandort auf?

In einem Brief<sup>13</sup> an seinen Bruder formuliert van Gogh seinen Weltstand-Ort:

„Diesmal ist es ganz einfach mein Schlafzimmer .... der Anblick des Bildes soll den Kopf oder richtiger die Phantasie beruhigen....

Die Wände sind blassviolett. Der Fußboden hat rote Ziegel.  
Das Holz des Bettes und die Stühle sind frisches Buttergelb.  
Das Laken und die Kopfkissen sehr helles Zitronengrün.  
Die Bettdecke scharlachrot. Das Fenster grün.  
Der Waschtisch orange, das Wasserbecken blau.  
Die Tür lila.

Und das ist alles – sonst ist nichts in diesem Zimmer mit den geschlossenen Fensterläden.

(Damit räche ich mich für die erzwungene Ruhe, die ich halten musste.....)

Skizzen von den anderen Zimmern mach ich Dir auch noch.“

---

<sup>13</sup> Alle wichtigen Bilder entstehen in der Zeit zwischen 1880 und 1890. Zu Lebzeiten wird nur ein Bild verkauft. Der Briefwechsel mit seinem Lieblingsbruder Theo gehört zur Stilgeschichte seiner Malerei: "Meine guten Gemälde, das versichere ich Dir, wirst du ebenso geschaffen haben wie ich, das heißt, wir machen sie zu zweit" Brief 538 (Briefwechsel wird 1913 veröffentlicht). Über seine Landschaftsbilder, die zwischen Februar 1888 und Mai 1889 in Arles entstehen schreibt er an den Bruder: "eine kleine Stadt inmitten von gelben und lila Blumen". Von Paul Auster gibt es in seinem Text ‚Die Erfindung der Einsamkeit‘ (AUSTER 1993, 195ff) eine berührende Beschreibung des Bildes von van Gogh an der sich obiger Text orientiert.



(Abb. 2: Das Schlafzimmer in Arles, 1888)

Diese angekündigten Skizzen sind nie gemalt worden. Stattdessen malt Van Gogh genau *dieses* Zimmer im folgenden Jahr noch ein zweites und ein drittes Mal. Gegenstände werden aufgezählt. Lauter ‚es gibt...‘-Dinge, in einer definierten Farbe. Die Alltagstauglichkeit dieser Dinge kommt ihm gar nicht in den Sinn: das Bett zum Schlafen, zum Ausruhen, das Wasserbecken zum Waschen usw. Die Dingen *kommen vor*, wie auf der Inventarliste eines Hotels. Der Brief *zeigt* auf das Bild (Diskursraum, abwesender Bruder), das Bild *zeigt* auf den Alltag des Malers (Bild-/Lebensraum).

Wie in einem Guck-Kasten sieht man die kleine Kammer, ein helles Zimmer, ein Durchgangszimmer, einen Zwischen-Raum. Doch das Bett versperrt eine Tür, der Stuhl versperrt die andere Tür, die Fensterläden sind geschlossen: man kommt nicht hinein, man kommt nicht heraus. Erdrückt von den Möbeln, den Alltagsgegenständen: unbeweglich, nicht umstellbar, paradox: *immobiles Mobiliar*. Die Möbel haben keine gemeinsame Perspektive. Und für den Betrachter gibt es keinen eindeutigen Fokus. Vielmehr Aufblähung, Schrumpfung, Zerstückelung und gleichzeitig

beunruhigende Vertrautheit. Die Welt – van Goghs ‚*Lebenswelt*‘ – endet an diesen verbarrikadierten Türen. Ortsbeschreibungen sind so scheint es Selbstbildnisse: „Und das ist alles – sonst nichts in diesem Zimmer mit den geschlossenen Fensterläden.“<sup>14</sup>

Man sagt: „Wo ein Wille ist ist auch ein Weg.“ Ist auch die Umkehrung wahr? Trifft man nicht dort auf einen Willen (und nicht immer ist es der eigene), wo einer einen Weg gegangen ist? Es geht dabei um so etwas wie Herkunft und Hingehören, die sich innerhalb einer Ortskunde artikulieren lässt. Dazu gehört auch, dass sich für viele Kinder und Jugendliche ‚Hier‘ und ‚Anderswo‘ keine Polarität darstellt, sondern dass das Anderswo im Hiersein Irritationen, Brüche und Risse hinterlassen hat (KALLÄNE/SCHILKE 2001).

Vielleicht müsste man in diesem Zusammenhang wieder einmal Peter BICHSELS *Kindergeschichten* lesen. Geschichten, in denen über Räume erzählt wird und von den Schwierigkeiten dabei an einem Ort anzukommen, oder von *Gelegenheiten* den ‚Lebensort‘ wahrzunehmen und zu ergreifen. *Wohnen* heißt einen Grund finden hier zu bleiben. Mobilitätsdruck durch den Wandel von Arbeitsplät-

---

<sup>14</sup> Michel Certeau zitiert aus einem Interview den lapidaren Satz: „Hier gibt es nichts besonderes, außer mir“ (CERTEAU 1988, 202), keine Bedürfnisse, keine Erwartungen, kein Genuss. Das ist ein helles Zimmer, *la chambre claire* würde Roland Barthes dies nennen, das zugleich eine dunkle Kammer ist, *camera obscura*: hell vom Blau des Himmels und des Wassers, Gelb der Weizenfelder, vom Grün des Waldes und dem roten Sonnenuntergang. Die Oberfläche öffnet sich, ein *transparentes* Bild: ein Landschaftsbild. Es geht dabei um die Frage nach Wirklichkeit. Das Bild enthält eine eigene Medientheorie. Körperlichkeit, Härte, Konstanz, Verlässlichkeit und Widerständigkeit werden gezeigt und gleichzeitig infrage gestellt. Wirklichkeit ist mit einer eigentümlichen Unsicherheit behaftet. „Und wie steht es mit Sonnenuntergängen? Lehrerinnen klagen, die Kinder würden heute nicht die realen Sonnenuntergänge malen, die sie in ihrer eigenen Lebenswelt sehen, sondern sie würden sich der Darstellungsmuster der Medien oder der Werbung bedienen. Ich verstehe ihre Enttäuschung. Aber ich teile sie nicht. Der Enttäuschung liegt der Glaube an eine originäre, an eine kulturell nicht schematisierte Naturerfahrung zugrunde (....) Wir nehmen nichts unschematisiert wahr und stellen daher auch nichts unschematisiert dar.“ (WELSCH 1998, 210). Wann verlieren Dinge ihr Opakes, Undurchlässiges? Solange wir die (Mal-) Oberfläche nicht wahrnehmen. So wie man einen Bildschirm auf zweierlei Art betrachten kann. Und vor allem: es gibt keinen kontinuierlichen Übergang, sondern einen Ruck, *shift*, Riss, den radikalen Wechsel in die andere, zweite (Bild-)Ebene. Das Fokussieren der anderen Fläche, das Scharfstellen der neuen Tiefe ist stets verbunden mit dem gänzlichen Verlust des vorigen Anblicks. Dieser kann gleichwohl wiedergewonnen werden, hervorgeholt im Spiel des Auges, seiner Anpassung. Folgt man Sybille Krämer, dann inszeniert das Bild einen medialen Konflikt. „Medien wirken wie Fensterscheiben: sie werden ihrer Aufgabe umso besser gerecht, je durchsichtiger sie bleiben, je unauffälliger sie unterhalb der Schwelle unserer Aufmerksamkeit verharren. Nur im Rauschen, das aber ist in der

zen, Migration und Aufenthalt sind Anlässe über die pädagogische Produktivität von Heimat nachzudenken. Gerade weil Heimat dem pädagogischen Kitsch so nahe steht, weil seine affirmierende Vergewisserung des ‚Schon-immer-so‘ wieder leicht instrumentalisiert wird (GIEL 2000). Man denke dabei an die Selbstvorführung und Stolzheitsbehauptung mancher Deutscher. Die Fallers, Lindenstrasse und ‚Heimat‘ von Edgar Reitz zeigen jedoch nicht nur quotenschielend Lokalkolorit. Das gilt übrigens auch für die HipHop-Szene, und manch andere Vergewisserung von Jugendlichen wie *Grafitty*.

Wir sind hineingeboren in räumlich strukturierte, historisch situierte gemeinsame Wirklichkeit. Von einem solchen Verständnis konnte Spranger noch ausgehen. Dabei wurde Ganzheit und Totalität der Lebensbedingungen unterstellt im Sinn einer um- und übergreifenden Erfassung gemeinsamer Welt. In diesem vertrauten Lebens-Raum konnten Menschen einander näher kommen, fremd werden oder verlassen. Eduard SPRANGER konnte in seinem Aufsatz über Heimatkunde (SPRANGER 1923 noch ausgehen von einer Ganzheit und Totalität der Lebensbedingungen, einer um- und übergreifenden Erfassung gemeinsamer Welt. In diesem Lebens-Raum kann man sich näher kommen, fremd werden. SPRANGERS ‚Wissensmodell‘ ist ein beschreibendes, organbildendes Verfahren, nämlich Geografie und das Wissen des Ortes (GIEL 2000). Wenn der Alltag als gemachter, gewordener, verlässlicher, gemeinsam erfahren wird. Dazu gehört, dass der Raum auf sozial bedeutsame Orte hin ausgelegt ist. Es sind also nicht Gegenstände und Objekte, die erkannt werden, sondern dass sie *vorhanden* sind, dass sie *vorliegen*. Der soziologische Sammeltitle dafür ist *Milieu*. „Das Fleisch, das gestohlen, gekauft wird usw. ist nicht die Summe von

---

Störung oder gar im Zusammenbrechen ihres reibungslosen Dienstes, bringt das Medium sich selbst in Erinnerung.“ (KRÄMER 1998, 74)

Zellen, Geweben mit den in ihnen stattfindenden chemischen und physikalischen Prozessen (....) Diese Milieudinge haben zunächst zwei Bestimmungen: sie sind in ihrer <natürlichen Weltanschauungsrichtung> gelegen und in ihren vorfindbaren Dinge, und sie sind als Gegenstände des Handelns stets Werteinheiten und Sachen“ (SCHELER 1980, 153f). D.h. wir ordnen uns den Dingen praktisch unter. Milieu ist das Insgesamt einer „praktisch als wirksam erfahrenen Wertwelt“ (SCHELER 1980, 156). Milieu ist „der qualitativ bestimmte Ermöglichungsgrund eines individuellen nicht austauschbaren In-der-Welt- und bei-den-Dingen-Seins“ (LIPPITZ 1989,120): Milieu ist nicht Hintergrund oder Kulisse, sondern eher ein Container in dem dingliche, soziokulturelle und sozial-räumliche Komponenten vereinigt sind.

### **Zusammenfassung**

Die unterschiedlichen Perspektiven und Zugänge (sozialwissenschaftlich, phänomenologisch, ästhetisch, begriffsgeschichtlich, usw.) lassen sich nicht in einer stimmigen Form zusammenführen (7.). Zumindest in einer solchen negativen Bestimmung ließe sich vorläufig eine noch ausstehende Didaktik des Ortes markieren.

Vincent van Gogh ist in seinem Schlafzimmer *‚außer sich‘*, *‚ausgesetzt‘*, herausgesetzt aus der Welt des Sozialen. Das Farbenspiel seines Bildes ist todernt und so verlieren auch die Wörter des Briefes an den Bruder ihren eingravierten Wert und werden gewissermaßen Abbilder zweiten Grades: die Wände, der Fußboden, das Bett, die Stühle, das Laken, die Fenster, die Tür sind Signaturen von Grenze und Einschluss.

Für behinderte und benachteiligte Menschen sind räumliche *‚Vergewisserungsformen‘* häufig in ganz unterschiedlicher Weise prekär und labil. Für Menschen mit eingeschränkten motorischen

Möglichkeiten verbindet sich Wirklichkeit nicht immer mit Wirksamkeit. Van Goghs Bild könnte auch den Titel tragen ‚Ich kann nicht hinaus!‘. Räumliche Praktiken sind nicht zuletzt auch Signifikationspraktiken, haben zu tun mit Zeichen und Zeigen. Sie verweisen auf weitere Zusammenhänge und Räume. Manche Menschen haben Schwierigkeiten damit, sich in diesem umfassenden Verweisungszusammenhang zu orientieren, diesen kognitiv zu erfassen, zu beurteilen und für sich Folgerungen daraus zu ziehen. Orientierungen können auch durch ökonomische Limitierungen eingeschränkt sein nach dem Motto: wer nichts hat, will nicht weg oder ist ständig und ohne Adresse ‚unterwegs‘. Und eine Adresse, das erfahren manche Kinder und Jugendlichen, garantiert noch kein Zuhause, weil ihnen die familiäre Konstellation deutlich macht ‚Ich bin allein‘. Mit *Migration* und *Asyl* erinnern wir uns, dass es sich dabei keineswegs ausschließlich im individuelles Schicksal handelt. Zunehmend mehr Menschen sind gezwungen, sich in Grensräumen aufzuhalten. Sie fragen sich und die Ausländerpolizei, ob es überhaupt noch eine Bleibe gibt, wie man heimisch werden, *Fuß fassen* (!) kann<sup>15</sup>. Und nicht zuletzt gibt es Menschen, die aufgrund ihrer Behinderung abhängig sind, pflegebedürftig, eingeschränkt in ihren Möglichkeiten gemeinsame Welt zu gestalten oder auch Widerspruch gegen deren konkrete Gestaltung anzumelden: Was gehen mich die Dinge an? Wie gehen sie mich an? Nicht nur durch Bewegung, Kognition und Ökonomie vergewissern wir uns. Es die

---

<sup>15</sup> Desituierung, nicht-lineares Bewegtwerden oder genötigte Bewegungen, trans-nationale Räume und Zeitverluste zeigt Clara Law in ihrem Film *Floating Life*: „FLOATING LIFE ist für mich die treffendste Beschreibung eines Immigranten. Ein/e Immigrant/in ist von seiner/ihrer Geschichte abgeschnitten, sowohl von der persönlichen als auch von der seines/ihrer Landes. Er/Sie muss lernen, "treibend" zu leben. Als Reaktion darauf schützen sich die Menschen, indem sie sich an ihren kleinen Kreis klammern. Das gilt nicht nur für die Chinesen, sondern ist eine Erfahrung, die alle Immigranten machen. In gewisser Weise gibt es in uns allen eine Angst vor allem Fremden. Solange man sich von dem fernhält, was man nicht versteht, kann man sich vielleicht sicher fühlen. Doch andererseits - je mehr man sich abschottet, desto mehr ist man gefangen" (Clara Law in: <http://www.hofer-filmtage.de/filmtage/1996/werkschau.php3>)

Sprache, durch die für uns die Welt in Örter aufteilt ist und die wir mit ‚hier‘, ‚da‘ oder ‚dort‘ präzisieren und in Sätzen formulieren.

Worauf also muss sich unsere Aufmerksamkeit richten, wenn man die Not van Goghs sonderpädagogisch buchstabiert? Wo und in welcher Form kann sich sonderpädagogisches Handeln einmischen in Lebenswelt? Welche Kenntnisse, Konzeptionen, Vorbehalte, welche Art ‚schwebender Aufmerksamkeit‘ brauchen Sonderpädagogen für solche Einmischungen in Gemeinde, Quartier, Milieu in denen Kinder und Jugendliche leben? Wie können Sonderpädagogen Raum-Erzählungen anzetteln, Spuren und so etwas wie Biographie durch Kommunikation und Erinnerung ermöglichen? Wenn mit ‚erzählten Räumen‘ eine Folge von Orten gemeint ist, wie können daraus Geschichten werden? An den Philosophen und Mathematiker Gottfried Wilhelm Leibniz denkt man in diesem Zusammenhang nicht unbedingt als Gewährsmann. Doch geht es in seinen Räumen (den Räumen der analytischen Geometrie) darum, verstreute Orten mit einer Kurve ‚auf die Reihe‘ zu bringen und so deren *Funktion* zu ermitteln<sup>16</sup>.

In didaktischer Hinsicht stellt sich solches Ermitteln *gegen Lebensunmittelbarkeit* und verlangt nach Verfahren und Repräsentationsformen, die Kinder, Jugendliche und Erwachsene dabei unterstützen, eine Außensicht zu gewinnen durch umfingieren, spielen, repräsentieren des alltäglichen Raumes (NESTLE 1975, MATTENKLOTT 1998). Dann könnte es Kindern und Jugendlichen vielleicht gelingen, durch den Zaun zu steigen und so zu ihrer eigene Erzählung zu gelangen. In unserem Zeigen und ihrem Durchstieg läge nicht zuletzt auch ein Einspruch gegen das ortsvergessene Versprechen des Virtuellen.

---

<sup>16</sup> Von Berufs wegen mit umfangreichen Kenntnissen im Bergbau: Bergmännisch ist der Ort das Ende eines Grubenbaus, dann auch ein streckenartiger Bau im Gegensatz zu einem Schacht; „vor dem Ort das ist, wo es aufhört“ (Leibniz 1, 468 cit. nach DWB)

Das heißt doch auch, wir können in unseren Raum-Erzählungen etwas *für uns* auf die Reihe bringen und diese Erzählung jenen die jünger sind anbieten („an Augustes Hand....“). Didaktisch bedeutet ‚ortskundig‘ demnach: den Unterschied zwischen Strategie und Taktik unterrichtlich thematisieren. *Kunde* verweist dabei auf die praktische Orientierung (Operation, die konkrete Situation der Kinder und Jugendlichen). Die unterrichtlichen Konsequenzen einer solchen Sichtweise liegen nahe. Es ginge nämlich um eine Wiederaufnahme des *Zeigens* als Operation und Erzählung<sup>17</sup>.

## Literatur

- ASSMANN, A.: Schriftliche Folklore. Zur Entstehung und Funktion eines Überlieferungsprinzips, in: Aleida und Jan Assmann (Hg) Schrift und Gedächtnis, München 1983, 175-193
- ASSMANN, A.: Erinnerungsräume: Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses, München 1999
- AUGÉ, M.: Orte und Nicht-Orte. Vorüberlegungen zu einer Ethnologie der Einsamkeit, Frankfurt 1994
- AUSTER, P.: Die Erfindung der Einsamkeit, dt. Hamburg 1993, engl. New York 1982
- BORNHANN, R.: Raum, Zeit, Identität. Sozialtheoretische Verortung kultureller Prozesse, Opladen 2001, (= Forschung Soziologie Band 115)
- BRÖCHER, J.: Zur Bedeutung jugendkultureller- alltagsästhetischer Prozesse für die Verhaltensauffälligenpädagogik, in: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 68 (1999)2, 116-129
- CERTEAU, M. de: Kunst des Handelns, dt. Berlin 1988, frz. Paris 1980
- DEINET, U. / KRISCH, R.: Konzepte und Methoden zum Verständnis der Lebensräume von Kindern und Jugendlichen, in: Riege, M. / Schubert, H. 2002, 133-146

<sup>17</sup> Anschließen lässt sich an Klafkis fast vergessene und doch grundlegende Arbeit über „Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung“. Klafki schließt darin – fast überraschend – mit dem eher schlichten Hinweis auf *einfache ästhetische Formen* u.a. die Erzählung, die Fabel, das Märchen (KLAFKI 1963, S. 441ff).



- DEMUTH, V.: Orte und grenzenlose Räume, in: ders. Topische Ästhetik. Körperwelten Kunsträume Cyberspace, Würzburg 2002, 10 - 39
- FOUCAULT, M.: Andere Räume, in: Wentz, M. (Hg): Stadt-Räume, Frankfurt/New York 1991, 65-72 (orig. frz. 1967)
- GIDDENS, A.: Die Konstitution der Gesellschaft, Frankfurt 1992
- GIEL, K.: Vorbemerkungen zu einer Theorie des Elementarunterrichts, in: ders. et al (Hg): Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht Band 2, Stuttgart 1975, 8 - 175
- GIEL, K.: Heimatkunde - heute: Versuch über die Topik des gelebten Lebens, in Hinrichs, W. und Bauer, H. (Hg.): Zur Konzeption des Sachunterrichts, Donauwörth 2000, 95-124
- HALBWACHS, M.: Das kollektive Gedächtnis, Frankfurt 1985
- KALLÄNE, B. / SCHILKE, K.: Hier und anderswo. Eine Analyse der Lehrpläne für den Sachunterricht, in: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften 7. Jg. (2001), 69-81
- KLAFKI, W.: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung, Weinheim 21963 ( = Göttinger Studien zur Pädagogik: Neue Folge ; 6)
- KRÄMER, S.: Das Medium als Spur und als Apparat, in: Sybille Krämer (Hg): Medien Computer Realität, Frankfurt 1998, 73-94
- LIPPITZ, W.: Das Milieu. In: Lippitz, W. und Rittelmeyer, C. (Hg): Phänomene des Kinderlebens: Beispiele und methodische Probleme einer pädagogischen Phänomenologie, Bad Heilbrunn 1989, 117-124
- MATTENKLOTT, G.: Grundschule der Künste. Vorschläge zur musisch-ästhetischen Erziehung, Hohengehren 1998
- MESMER, G.: Flugradbauer. Ikarus vom Lautertal genannt, (Hg) Büro für Gestaltung, Reutlingen 41999
- NESTLE, W.: Fächerübergreifender Sachunterricht in de Haupt- und Sonderschule. Didaktischer Entwurf für den sozialwissenschaftlichen Lernbereich, Stuttgart 1975
- PRIGGE, W. (Hg): Peripherie ist überall, Frankfurt/New York 1998 ( = Edition Bauhaus - Band 1)
- RIEGE, M. / SCHUBERT, H. (Hg): Sozialraumanalyse. Grundlagen - Methoden - Praxis, Opladen 2002
- SCHELER, M.: Formalismus der Ethik und materielle Wertethik, München <sup>8</sup>1980
- SCHUHMANN, M.: "... und raus bist du....!?" Zur Alltagsbewältigung von Mädchen und Jungen mit Behinderung und ihren Eltern im Stadtgebiet, Reutlingen 1999 ( = Gottfried Dehlinger, Annegret Dieterle, Bernd Götz Hg.: Kinderalltag und Lebensqualität im städtischen Raum Band 3)
- SIMMEL, G.: Sprache des Raumes, in: ders. Soziologie (1908) GA Band 11, Frankfurt 1992, 687-790

- SPECK, O.: Bedeutung und Kritik des ökologischen Ansatzes in der Heilpädagogik, in: Vierteljahreszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 62 (1993)2, 144-157
- SPRANGER, E.: Der Bildungswert der Heimatkunde. Rede zur Eröffnungssitzung der Studiengemeinschaft für Wissenschaftliche Heimatkunde am 21. April 1923, Berlin 1923
- TULLY, C. (Hg): Erziehung zur Mobilität. Jugendliche in der automobilen Gesellschaft, Frankfurt/New York 1999
- WEIGEL, S.: Zum ‚topographical turn‘. Kartographie, Topographie und Raumkonzepte in den Kulturwissenschaften, in: KulturPoetik 2 (2002) 2, 151-165
- WEISS, P.: Abschied von den Eltern, Frankfurt 1961
- WELSCH, W.: „Wirklich“ Bedeutungsvarianten - Modelle - Wirklichkeit und Virtualität; in: Sybille Krämer (Hg): Medien Computer Realität, Frankfurt 1998, 169-212
- WERLEN, B.: Gesellschaft, Handlung und Raum: Grundlagen handlungstheoretischer Sozialgeographie, Wiesbaden <sup>3</sup>1987

### **Abbildungen:**

- Abb. 1 Foto: „Junge schlüpft durch Zaun“, aus: Ästhetik und Kommunikation 48 (1982) 13, 97
- Abb. 2 van Gogh: „Das Schlafzimmer in Arles“ (September 1888) 56,5 x 74 cm, Musee d'Orsay Paris,  
<http://www.1worldcom.com/wm/paint/auth/gogh/gogh.chambre-arles.jpg> (entnommen 20.12.2002)

Zu zitieren als:

Kleinbach, Karlheinz: Erzählte Räume. Skizze einer Ortskunde unter sonderpädagogischem Aspekt, in: Heilpädagogik online 02/03, 20-44  
[http://www.heilpaedagogik-online.com/heilpaedagogik\\_online\\_0203.pdf](http://www.heilpaedagogik-online.com/heilpaedagogik_online_0203.pdf)  
 Stand: 30.03.2003

[Kommentieren Sie diesen Artikel!](#)